

Az értő olvasás sikertényezői: III. A szemantika*

Előző munkáimban vizsgáltam a szövegértés sikertényezőit (Bácsi 2003), elemeztem, hogy az értő olvasás sikere hogyan korrelál az olvasó szókinccsmennyiségével (Bácsi 2004), és hogy a szövegértés milyen összefüggéseket mutat a mondat szintaxisával (Bácsi 2007). Jelen munka azt vizsgálja, hogy az értő olvasás milyen relációkban lehet a különböző szószemantika-elméletekkel, vagy megfordítva: egy-egy szószemantika-elmélet tudatos tanítása, alapos ismerete hogyan segítheti az olvasott szöveg megértését, a verbális interpretációt. E célok elérése érdekében először a szemantika helyét keresem az olvasott szöveg megértésében. Majd bemutatok néhány szószemantika-elméletet, és az elméletekhez kapcsolódóan tárgyalom, hogy egy-egy tantárgy esetén a szószemantika-elmélet ismerete hogyan segítheti a megértést, a tudás átadását. Nem célom e keretek között az egyes szószemantika-elméletek részletes, a nyelvtudományt mindenben kielégítő vizsgálata, jelen munka a szemantikát eszköznek tekinti az értő olvasás vizsgálatához.

Az értő olvasás, a szövegértés jóval több, mint a szöveget alkotó szavak lexikai jelentésének az interpretálása, de a tartalmas szavak lexikai jelentésének ismerete nélkül nem valósulhat meg a szövegértés. Egy szöveg jelentésének megértése esetén a fregei elvnek (*roule to roule elve*) abból a gondolatából indulok ki, amit Darai a következőképpen fogalmaz meg:

„A kompozicionalitás elve mögött – első megközelítésben – az az alapgondolat húzódik meg, hogy föl kell tételeznünk egy olyan univerzális elv létezését, amely a mondatokban szereplő ismert jelentésű szavakból létre tudja hozni a teljes mondat jelentését.” (Darai 2005, 88.). Vagyis nem jöhet létre a mondatjelentés szójelentés nélkül, a szövegjelentés pedig szó- és mondatjelentés nélkül.

A vonatkozó kutatások alapján a szavak jelentésének megértését olvasás közben két dolog determinálja: 1. a mentális lexikonban található szó mennyiség nagysága, 2. a szavak összessége miként alakítja a gyermek mentális lexikonát, hogyan jönnek létre a mentális reprezentációk (Gósy – Kovács, 2001). E gondolatokból kiindulva azt vizsgálom a következőkben, hogy az egyes szószemantika-elméletek tudatos alkalmazása hogyan fejlesztheti a verbális megértést, hogyan lehet velük módosítani a mentális lexikon reprezentációit. Lexikai jelentésen azt a tudásreprezentációt értem, amit az adott szó az olvasó hosszú távú memóriájából előhív a rövid távú memóriájába, és vele valamilyen módon szemantikai struktúrát alkot. A következő szószemantika-elméletekről szólok: 1. szótári szemantika, 2. jegyszemantika, 3. feltételszemantika, 4. prototípus-szemantika, 5. hálószemantika, 6. modellelméleti-szemantika (Baddeley 2001, Crystal 2003).

Szótári szemantikán a jelentésmegadásnak azokat a módjait értem, amelyeket az értelmező szótárak a leggyakrabban megadnak egy-egy szó lexikai jelentéseként. Ezek a módok a következők: 1. A szó szófajának a megadása, amire azért van szükség, hogy az azonos alakú szavakat el tudjuk különíteni. 2. Körülrírás, osztályba sorolás, ami olyan fogalmi magyarázat, ami a már meglévő tudásunkhoz kapcsolja az új fogalmat, vagyis létrehozza a szóhoz tartozó

* (A tanulmány a Vezetőtanítók IV. Országos Módszertani Konferenciáján elhangzott előadás írásos változata)

A jegyszemantika a generatív grammatikához készült szemantikaelmélet. Lényege, hogy szemantikai jegyek megléte (+) vagy hiánya (-) alapján próbálja definiálni a szavak lexikai jelentését. Vegyük fel például azt a szemantikai jegyet, hogy *élő*. A *+élő* jegy az élőlényeket fogja definiálni, a *-élő* jegy pedig az élettelen dolgokat. (Ez a két jegy már két halmazba rendezte a világunkat. Elméletileg tetszőleges számú jegyet lehet felvenni.) Kérjük arra tanítványainkat, hogy ezeknek a jegyeknek a segítségével hozzák létre a következő mondatokat:

- | | | |
|------------------|--|---|
| a) <i>táncol</i> | [<i>alany</i> , (NP ₁),
+élő | <i>társhatározó</i> (NP ₂)]
+élő |
| b) <i>táncol</i> | [<i>alany</i> , (NP ₁),
+élő | <i>társhatározó</i> (NP ₂)]
-élő |
| c) <i>táncol</i> | [<i>alany</i> , (NP ₁),
-élő | <i>társhatározó</i> (NP ₂)]
+álő |
| d) <i>táncol</i> | [<i>alany</i> , (NP ₁),
-élő | <i>társhatározó</i> (NP ₂)]
-élő |

A feltételszemantika úgy adja meg egy fogalom jelentését, hogy felsorolja azokat a szükséges és elégséges feltételeket, amelyek az adott fogalmat kielégítik. Például *x olyan nő, akinek van egy gyermeke, és a gyermekének is van legalább egy gyermeke. X = nagymama*. A nagymamaságnak ugyanis szükséges és elégséges feltétele az, hogy az embernek legyen egy gyermeke (több nem szükséges), és a gyermekének is legyen legalább egy gyermeke (itt sem szükséges több). Az iskolai tankönyvek definíciói két sémára épülnek. Az egyik a *ha...akkor* szabálytípus, ezeket megfelelően tanítják. A másik a szükséges és elégséges feltételek megadá-

sával történő szabály vagy fogalommegadás, amivel az a baj, hogy nem tudatosítják a tanulókkal, hogy ezek miért szükséges és elégséges feltételek. Ha pedig azt is megvizsgáljuk, mi történik akkor, ha megváltoztatjuk a szükséges és elégséges feltételeket, akkor a fogalmak osztályait és alosztályait tudjuk nagyon könnyen definiálni. Gondoljunk arra, mi változik akkor, ha a síkidomok oldalainak a számát növeljük háromról négyre, négyről ötre stb., vagy ha a négyszögek esetén változtatunk a szemben lévő oldalak párhuzamosságán stb. Földrajzból definiálhatjuk a felszíni formákat a tengerszint feletti magasságuk alakulása alapján, így lesznek dombok, középhegységek és lánchegységek. Valamennyi tantárgy esetén találkozunk a feltétel-szemantikával, tehát célszerű tisztázni a tanulókkal, hogyan is adja meg a lexikai jelentést a feltételszemantika.

A **prototípus-szemantika** a családi hasonlóság elvét javasolja a fogalmak definiálásához, ez az elképzelés vált a prototípuselmélet alapjává. Az elképzelés azon az okfejtésen alapszik, amely szerint egy család tagjairól elmondható, hogy tagjai valamilyen szinten hasonlítanak ugyan egymásra, mégsem tudunk meghatározni egyetlen olyan jellemzőt sem, amelyben mindannyian osztoznának. Ugyanakkor leírható ennek a családnak egy tipikus, elképzelt, feltételezett tagja ezeknek a tulajdonságoknak az alapján. Vagyis olyan, hogy *szék*, nincs is, csak vannak „nagyon” székek, prototípusok, amiknek négy lábuk van, rendelkeznek háttámlával, van karfájuk. Azok a székek, amelyeknek nem négy lábuk van, és/vagy nincs háttámlájuk és/vagy karfájuk, már távolabb állnak a prototípustól. Az a fatuskó, amire szalonnasütéskor ülünk, már nagyon messze van a szék prototípusától, de az adott szituációban, ha atipikusan is, de szék. A példa szemléletes, s ez az elképzelés adta a prototípuselmélet alapját, amely a fogalmakat olyan tipikus vagy központi példák alapján határozza meg, amelynek a legtöbb közös vonása van a kategória egyéb más tagjaival. Ez az elmélet feltételezi, hogy a természetes kategóriáknak gyakran életlen határai vannak. Abban kereshetjük ennek az elméletnek a jelentőségét az oktatásban, hogy tanítása megkönnyíti az osztályba sorolás elsajátítását, a hasonló és különböző jegyek feltérképezését. Abban is segít, hogy a gyermekek megértsék a szociokulturális különbségek lényegét, hisz nekünk prototípus madarunk a fecske, a gólya és a veréb, de vajon mi, és miért eltérő a mienktől az eszkimóknak a prototípus madara?

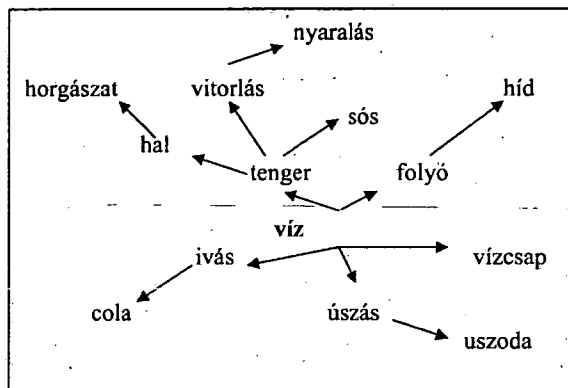
A **hálószemantika** elképzelése szerint két vagy több fogalom összekapcsolódása kijelölhet egy új fogalmat. Például ha memóriánkban a mentális lexikonból összekapcsolódik a *szíré-názás* és a *pirosság* fogalma, az ki tudja jelölni a tűzoltóautó fogalmát. E felfogás szerint minden fogalmat úgy tanulunk meg, hogy az új információkat, az új jelentéseket a már meglévő fogalmakhoz kapcsoljuk:

„Egy új fogalom megtanulásának egy mozzanata úgy mehet végbe, hogy a rövid távú memóriába (RTM) bekerülő új fogalom a hosszú távú memóriából (HTM) előhív 1-6 olyan fogalmat (előismeretet), amelyet valamilyen kapcsolatba tud hozni az új fogalommal. (Ha az új fogalom semmit nem hív elő a HTM-ből, akkor vagy törlődik, vagy egy „közvetítő fogalmat” kell keresni, amely az új fogalmat kapcsolatba tudja hozni egy a HTM-ben tárolt fogalommal, így e hármas kapcsolódás segíti, létrehozza a szótanulást.)

Az RTM-ben létrejövő kapcsolatokat (akár külső, akár belső hívóinger hatására jönnek létre) szemantikai struktúrának nevezem, amelyen egy olyan fogalmi hálót értek, amely az RTM-ben jön létre úgy, hogy az oda bekerülő hívóinger a HTM-ből előhív 1-6 olyan fogalmat, amely össze tud kapcsolódni a hívóinger fogalmával. (Bácsi, 2003) (A szemantikai struktúra azért áll 2-7 fogalom kapcsolatából, mert minimum 2 fogalom kapcsolata jelöl ki egy harmadikat, a felső korlátra (7 fogalom) pedig azért van szükség, mert az RTM kapacitása nem tud többet kezelni (Miller, 1996)”) (Bácsi 2004, 602).

A konstruktivista pedagógia térhódításával egyre népszerűbb, egyre gyorsabban terjed a szemantikai struktúrák, a fogalmi hálók alkalmazása a pedagógiában. A legtöbbször ez úgy történik, hogy a tanár felír a tábla közepére hívóingerként egy fogalmat, a tanulók pedig hoz-

zákapcsolják azokat a fogalmaikat, amelyek a hívófogalomról eszükbe jutottak. Egy idő után a már a tanulók által felírt fogalmakhoz is lehet fogalmakat kapcsolni, így jön létre a pedagógiában *pókhálónak* vagy *fürtábrának* nevezett vizuálisan megjelenített fogalmi háló, vagy szemantikai struktúra. Az 1. ábra a gyermekek által létrehozott fogalmi hálót mutatja be, ahol a hívószó a víz szó volt.



1. ábra

A kompetenciaalapú oktatásban elterjedt *R-J-R modell* (ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás) lehetséges alapjait a hálózsemantika adja. Vagyis a *ráhangolódás* fázisában a témáról a gyerekek addig beszélgetnek a tanárral vagy egymással kisebb csoportokban, amíg a beszélgetés alapján minden tanuló rövid távú memóriájába nem kerül be legalább egy olyan fogalom, amihez az új fogalmat kapcsolni tudja. A *jelentésteremtés* az a folyamat, amelynek során a gyermekek saját hosszú távú memóriájukba építik be az új fogalmat, vagyis létrehoznak egy új fogalmi hálót, egy új szemantikai struktúrát. A *reflektálás* során a kiépült új fogalmi háló már annyira stabilá válik, hogy maga is részt tud venni új fogalmak kialakításában.

A *modellelméleti-szemantika* (Szabolcsi 1977) egyik alaptétele, hogy egy kifejezés jelentését akkor tudjuk, ha az összes lehetséges világban ismerjük a jelentését. A világok rendezettek: Az aktuális világ az, amelyik empirikusan megismerhető. Az aktualizálható világ valahá empirikusan megismerhető volt (pl. a történelmi múlt). A logikailag lehetséges világokban a logikák ugyanúgy működnek, mint az aktuális világban (pl. az idő nem fordítható meg, ha valaki ezer méterről lezuhan, szükségszerű, hogy meghaljon stb.). Az összes lehetséges világ, ahol a logikáknak sem kell úgy működni, mint az aktuális világban (pl. elképzelhető időutazás, halhatatlanság stb.). Az összes lehetséges világ része a logikailag lehetséges világoknak, ennek részei az aktualizálható világok, és ennek része az aktuális világ.

Az aktuális világunkban például nincsenek boszorkányok, sárkányok vagy tündérek. Mégis tudunk róluk beszélni, megértjük a róluk olvasottakat. Ez azért lehetséges, mert teremtünk olyan lehetséges világokat (modelleket), amelyekben létezhetnek ezek a mesefigurák. Vagyis azért tudom, milyen egy boszorkány, mert feltételezem, hogy van egy mesevilág, ahol boszorkányok is élnek, és ebben a világban vasorruk van, csúnyák és gonoszak, seprűnyélen röpködnek, és gyakran gyerekeket esznek stb. De még azt is tudom, hogy Sötétségországban csak boszorkányok élnek, ide járnak időnként az országgyűlésekre. De olvastam olyan világ-

ról, ahol a boszorkány megjavult, semmi gonosz dolgot nem tesz, sőt még társadalmi munkában a sárkány barlangját is ki szokta söpörni stb. Vagyis azért tudok az aktuális világban annak ellenére beszélni a boszorkányról, hogy abban a világban nincs, mert tudom, hogy vannak lehetséges világok, ahol a boszorkányok ilyenek és ilyenek, és ezeknek az ismereteknek az összessége adja az aktuális világban a boszorkány szó lexikális jelentését. A szövegek megértésében meghatározó szerepe van annak, hogy az interpretálás menetében tudom-e azt, hogy éppen most milyen típusú világban járok, vagy éppen mikor történt váltás a lehetséges világok között.

A szószemantika-elméletek vázlatos ismertetésével, valamint a megértésben esetlegesen betöltött szerepükkel arra szándékoztam rámutatni, hogy nincs ma egyetlen olyan szemantikaelmélet sem, amely kielégítő választ adna arra, hogy az értő olvasás menetében éppen melyik elmélettel magyarázható folyamatok zajlanak az agyunkban. Valószínű, hogy egyszerre több megértési folyamat is működhet párhuzamosan, éppen azt, azokat részesítjük előnyben, amelyek a megértés folyamatában a leghatékonyabbak. Ha kell, képek alapján értünk meg dolgokat; ha az a legcélravezetőbb, akkor szükséges és elégséges feltételekkel manipulálunk. Ha kell, tipizálunk, és prototípusok jegyeit hasonlítgatjuk, mellette jelentős hatékonysággal hozunk létre szemantikai struktúrákat, és kimeríthetetlen fantáziával gyártjuk a lehetséges világok végtelenjeit... Vagyis minden szószemantika-elméletet ismerünk kell, és a tanítás folyamatában fel kell használnunk a szövegek jelentésének megértéséhez.

IRODALOM

1. Baddeley: Az emberi emlékezet (Osiris Kiadó, Budapest, 2001)
2. Bácsi János: Szövegértés (In.: Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok I. Országos Módszertani Konferenciája, Szeged, 2003. 7–12. p.)
3. Bácsi János: Az értő olvasás sikertényezői: I. A szókincs (In.: Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok, -tanárok II. Országos Módszertani Konferenciája, Baja, 2004. 338–346. p)
4. Bácsi János: A Semantic Network Dictionary for Dysphasia Therapy (Acta Cybernetica 16 (2004) 601–609.)
5. Bácsi János: Az értő olvasás sikertényezői: II. A szintaxis (In.: Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok, -tanárok III. Országos Módszertani Konferenciája, Budapest, 2007. 218–225. p)
6. Bárczi Géza-Országh László: A magyar nyelv értelmező szótára I-VII. (Akadémiai Kiadó Budapest, 1962.)
7. Crystal, D.: A nyelv enciklopédiája (Osiris kiadó, Budapest, 2003)
8. Darai Zsuzsanna: A természetes nyelvi szinten ható kompozicionalitás elve Frege szemantikájában 1. rész (Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2005)
9. Gósy Mária: Pszicholingvisztika (Corvina Kiadó, Budapest, 1999)
10. Szabolcsi Anna: Megjegyzések a Montague-grammatikához. (1977. NyK. 97. 157-175. o.)

